

CAPÍTULO 7

La Tecnología Educativa y los desafíos formativos

María Mercedes Martín

Introducción

Mucho se ha dicho y escrito sobre la formación docente cuando se trata de inclusión de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza. En este capítulo proponemos una mirada posible y algunas estrategias producto de la experiencia de nuestro trabajo en la Cátedra de Tecnología Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, tomaremos también algunos aspectos de las experiencias del Área de Formación y Asesoramiento de la Dirección General de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata.

Cuando nos referimos a las propuestas realizadas en el marco de la Cátedra de Tecnología Educativa, nos concentramos en la formación de grado de futuras y futuros profesionales del campo de las Ciencias de la Educación que, en muchos casos, formarán otras profesoras y otros profesores (en el nivel inicial, primario, secundario, terciario y / o universitario) y, que por la especificidad de su carrera, cuentan con un bagaje pedagógico bastante nutrido. En el segundo caso las y los destinatarios son docentes de las diversas unidades académicas de la UNLP, con gran formación académica en el área disciplinar en que se desenvuelven, pero con menos formación didáctico – pedagógica. Desean (y a veces, “necesitan”) repensar sus prácticas habituales incluyendo tecnologías digitales. En este sentido estas tecnologías pueden enriquecer las propuestas presenciales, extenderlas (es decir, ampliarlas en términos de espacio y tiempo) o plantearse por completo en modalidad virtual (en el caso de las propuestas a distancia y / o en línea).

Otra consideración que debemos tener en cuenta es que los escenarios de convergencia tecnológica en los que nos desenvolvemos requieren una combinación de elementos que incluyen lo pedagógico, lo didáctico, lo disciplinar, lo comunicacional, lo tecnológico, lo virtual, las redes (entre otros) conformando recorridos complejos y desafiantes donde, por una parte, se vuelve imprescindible construir marcos teórico-interpretativos sobre las relaciones complejas entre tecnologías, enseñanza, conocimiento y aprendizaje y, por otra se impone la necesidad de aprender a diseñar estrategias educativas con tecnologías en el marco de una cultura digital que nos contiene y atraviesa las propuestas pedagógicas, las maneras de concebir la enseñanza, los

materiales didácticos, los modos de generar desafíos cognitivos en las y los estudiantes, la comunicación, la interactividad, el trabajo con otras y otros.

Ayuda en esta tarea, la conciencia creciente acerca de la necesidad de contar con una formación específica para enseñar y desarrollar nuevas experiencias incluyendo tecnologías digitales (TD) en sus propuestas.

Sobre movimientos espiralados y trabajo docente

La formación en general y la destinada a docentes en particular, plantea siempre el desafío de propiciar y provocar un cambio, de habilitar reestructuraciones en las representaciones propias de los sujetos y que esas modificaciones se vean reflejadas en las prácticas. Para que esto sea posible los recorridos que se proponen en esas propuestas de formación deben ser desafiantes, interesantes, crear conflictos cognitivos, posibilitar revisiones de lo realizado e imaginar nuevas formas personales de entender y habitar el rol docente.

Proponemos pensar el diseño de la enseñanza articulando instancias vinculadas con la tradicional presencialidad y con otras donde se propone la virtualidad con experiencias basadas en la interacción social, la participación activa y los entornos complejos. Tal como expresa Begoña Gros,

La pedagogía como ciencia del diseño es un camino que conviene explorar y desarrollar. Fundamentar lo pedagógico en el diseño implica un razonamiento pedagógico más transparente que permite el diálogo, la participación y la modificación dinámica de los escenarios de aprendizaje. El papel de las tecnologías digitales es fundamental pero deja de tener sentido preguntarse sobre si estas proporcionan un mayor aprendizaje, ya que resulta imposible prescindir de lo tecnológico. Se trata, eso sí, de dar coherencia a los diseños visibilizando el diseño pedagógico frente a los recursos digitales. (Gros, 2015, p. 68).

Las estrategias que planteamos y ponemos en juego no son “recetas” sino el resultado de sucesivos acercamientos espiralados a las diversas realidades de las y los docentes. Hablamos de “*acercamientos espiralados*” porque creemos que el juego de las cercanías y las distancias posibilitan la reflexión sobre los cambios e innovaciones pedagógicas que estos nuevos escenarios requieren y sobre los impactos y complejidades que las propuestas mediadas por tecnologías imprimen en las prácticas. Pero esto no es todo: también se habilitan experiencias de un tenor más inmersivo donde lo importante es experimentar, acertar, inventar, equivocarse, dudar, animarse...

Reconocemos estos procesos y experiencias dentro del marco de las conceptualizaciones que, a grandes rasgos presentamos a continuación:

- *Relación entre procesos tecnológicos y procesos pedagógicos*: tenemos la convicción que, ante el escenario de convergencias y culturas digitales se debe partir de una primera

reflexión acerca de los distintos escenarios posibles en los que pueden comenzar a desarrollar su actividad. Por esta razón, se plantea la necesidad de establecer puntos críticos en la relación tecnología - pedagogía, en la cual ésta última actúe como base de cuestionamiento acerca de los modos de pensar las tecnologías para construir sentidos que expresen el porqué de la elección de determinadas herramientas, cómo trabajar con ellas, la presentación de contenidos, qué rol cumplirán las y los estudiantes y qué productos tecnológicos serán utilizados para una propuesta formativa específica dentro de un área de conocimiento y saber delimitado.

- *Los modos de circulación del conocimiento:* la digitalización, considerada la gran revolución cultural del presente, representa la posibilidad de acceso, a demanda, de una gran cantidad de información en poco tiempo, combinando los diferentes lenguajes multimediales, formatos hipertextuales, aumentados, transmedia que exigen el desarrollo de nuevos saberes, de nuevas formas de lectura: textos, íconos, imágenes y signos. La enseñanza, tarea vinculada con la construcción del conocimiento, no puede ser ajena a estos nuevos modos, la inclusión de TD en las propuestas educativas permite abrir y abarcar otras dimensiones, ofertando una enorme cantidad de información interconectada, posibilitando la personalización de los procesos formativos, superando las limitaciones temporo-espaciales, habilitando la constitución de comunidades virtuales de aprendizaje.
- *Función docente:* trabajar sobre sus juicios profesionales vinculados a las reflexiones pedagógicas: para qué enseñar, los roles de las y los estudiantes, el lugar de los contenidos, etc. Sin duda, la función docente se enmarca dentro de esas decisiones a tomar. Ryan et al (2000) hablan de cuatro roles básicos a desempeñar por el profesorado: pedagógico, social, de dirección y técnico. Tomaremos aquí los dos primeros ya que requieren capacidades específicas en las propuestas mediadas por TD. El rol vinculado con los aspectos pedagógicos permite contribuir a la creación de conocimiento especializado, a identificar junto con las y los estudiantes los puntos críticos, a responder preguntas y plantear otras. En los escenarios digitales se resignifica este rol y lo pedagógico-didáctico se vuelve una preocupación... y una prioridad: muchas de las estrategias que se ponen en juego en los encuentros educativos “cara a cara” no pueden replicarse en escenarios virtuales. La complejidad intrínseca a las prácticas educativas se profundiza y particulariza al incorporar TD. Tal como explica Barberá (2005) en estos escenarios formativos surgen nuevas cuestiones y desafíos que, para ser asumidos, requieren capacidades como “el manejo tecnológico [...], las competencias tecnológicas del profesorado y el alumnado, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativas.” (Barberá, 2005:2).

A través del rol social se potencia la creación de un clima propicio para la colaboración entre estudiantes que se corresponde con una función importantísima dentro de la docencia mediada

con TD: la tutoría. La figura del tutor es la que interviene sistemáticamente en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes.

De esta forma, se ponen en juego diferentes propósitos: incorporar las TD a la enseñanza para promover la equidad, la inclusión, el desarrollo personal y académico de las y los estudiantes, invitarles a participar y comprometerse con la tarea que van a desarrollar, generando mayor autonomía en su trabajo. Apostamos por que las y los estudiantes deben saber lo que están haciendo, en el momento en que lo están haciendo y para qué lo realizan.

Denominamos a nuestras propuestas “*espirales de formación*”. Hablamos de “espirales” porque se desarrollan de un inicio a un fin, pero esa “meta” o “llegada” va a darse en un momento diferente al que se inició, en un movimiento ascendente que conforma una espiral dando cuenta así de un proceso que se va desarrollando en relación a avances y retrocesos. No hay movimiento que sea lineal, permanentemente ascendente, sino que se puede avanzar, se puede detener, se puede descender y después del descenso se puede volver a avanzar...

Algunas estrategias y varios desafíos

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos. (Freire, 1996: 93)

Como dijimos anteriormente, la vida profesional docente requiere aprendizajes y formación a lo largo de la misma. Nos proponemos en este apartado reflexionar sobre los desafíos y las tensiones que se nos presentan en estos trayectos formativos y compartir algunas de las estrategias que hemos ido construyendo para lograr los propósitos que hemos mencionado anteriormente. Entre ellas nos parecen interesantes para reflexionar aquí:

- *Ser estudiante – ser profesor*: este escenario tiene dos vertientes: una relacionada con el doble rol de las y los docentes en las propuestas de formación donde son estudiantes en ese contexto, pero su profesión es ser profesores y profesoras. Como solemos reflexionar con ellas y ellos, “el trabajo de profesoras y profesores es “saber”, por eso nos reconocen, nos contratan, nos pagan. Enfrentarse a nuevos aprendizajes, la mayor parte de las veces por fuera de su especificidad académica tensiona los modos en que estos “estudiantes-profesores” o “profesores-estudiantes” habitan los escenarios formativos.
- Otra cuestión a considerar son las tensiones que se construyen alrededor del mito sobre que las y los estudiantes tienen mayores conocimientos sobre las TD porque “son jóvenes”. Es un propósito en las capacitaciones de-construir estas creencias y poner en valor los conocimientos con los que profesoras y profesores sostienen sus desempeños. Se

profundizan las ideas relacionadas con que una hipotética mayor familiaridad con los dispositivos no habilita todos los conocimientos necesarios relacionados con la inclusión de las TD en el trabajo académico. Casablancas (2014) desarrolla el concepto de transeúnte digital, en el que presenta a las y los docentes como “caminantes de la educación” que se mueven al ritmo de la época de manera exitosa o equivocándose, pero aprendiendo en el camino.

- *Lo esperado – lo posible*: tensionan aquí las expectativas o el excesivo optimismo sobre la inclusión de las tecnologías digitales en la enseñanza con las posibilidades reales en las situaciones educativas concretas. A veces pareciera que incluir TD en las propuestas educativas resolvería las problemáticas relacionadas con la enseñanza propiamente dicha, con el interés, la motivación, la actualidad de conocimientos y / o métodos, etc. Sabemos que no es así. El valor fundamental de una propuesta educativa mediada con TD es su riqueza pedagógica: que desafíe, problematice, sorprenda a las y los estudiantes. Tal como sostiene Litwin “Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de la herramienta: las tecnologías pueden permitir un tratamiento atractivo, pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender” (Litwin, 2005:5).
- *Lo pedagógico / didáctico – lo tecnológico*: Lejos de tomar la tensión entre estos dos aspectos involucrados en las propuestas educativas mediadas con TD como dicotomías, creemos que ayuda en su resolución **la articulación y equilibrio entre conocimientos y capacidades tecnológicas y pedagógicas necesarias para mediar didácticamente** las iniciativas. Estamos convencidos que el mayor valor del desempeño del profesor está dado por su abordaje pedagógico y sus estrategias didácticas a partir de una “inclusión genuina” de tecnologías en la enseñanza (Maggio, 2012) definiéndola como aquella que se construye a partir de la enseñanza y en los modos de conocer, de pensar y de aprender con un sentido pedagógico. Bajo estas perspectivas, se hace necesario revisar las prácticas, las metodologías, los roles, los procesos de formación de grado, posgrado y de capacitación ofrecidos.

Estas tensiones se entrecruzan con aspectos de las prácticas que nos han puesto de cara a desafíos que debimos superar y que terminan conformando cuatro estrategias de orden general para abordar proyectos que incluyan TD en la enseñanza:

- **Reconocer las realidades donde se desarrolla la enseñanza**: es importante conocer cuáles son las condiciones en las que desarrollan las tareas (cultura institucional, normativas, de equipamiento, acceso, conectividad, etc.).
- **Considerar las particularidades de los contenidos**: Es importante reconocer las tecnologías específicas involucradas en sus profesiones y valorar los reales alcances de TD en la enseñanza de los contenidos específicos abordados.
- **Identificar las estructuras de los equipos docentes**: incluir TD habla de reconocer nuevas formas de circulación y producción de conocimientos. Estos escenarios suelen necesitar de equipos docentes de mayor horizontalidad.

- ***Poner en valor la formación pedagógica:*** creemos importante la formación pedagógica y trabajamos especialmente en ofrecer experiencias en entornos virtuales, con herramientas digitales para construir estrategias de enseñanza en ambientes virtuales a partir de experiencias y saberes referidos a lo presencial y de manera inversa. Sabemos también que las capacidades que requieren no son exclusivamente pedagógico – didácticas sino que incluyen algunos saberes tecnológicos. Éstos son necesarios y muchas veces entran en tensión con las propuestas y los saberes docentes anteriores.

No tener experiencia como estudiantes en línea, puede constituirse en un obstáculo. Esto hace que, en muchas oportunidades, se haga responsable a la tecnología de no poder resolver cuestiones que son de índole didáctica. Rosenberg (2001) hace una interesante reflexión explicando que, en varias oportunidades la incorporación de las tecnologías en la educación, genera “ciclos de fracaso” porque cuando surge una nueva tecnología se tiende o intenta “aplicarla” a la solución de problemáticas de índole educativo como si fuera una alternativa directa y, (agregamos nosotros) “mágica”. De esta manera se generan expectativas exageradas sobre las potencialidades de las tecnologías para “solucionar” dichas problemáticas. Al no poder ser resueltas, se abona la teoría de que el uso de tecnologías en las prácticas pedagógicas es inadecuado, improcedente o improductivo y se produce así el paradójico efecto de reafirmar los modelos educativos que se pretendían transformar. Lograr articulación y equilibrio entre los conocimientos y capacidades tecno-pedagógicas es un desafío imprescindible para mediar didácticamente con TD pero estamos convencidos que el mayor valor del desempeño en estos entornos está dado por su abordaje pedagógico y sus estrategias didácticas.

Experiencias, propuestas y recorridos

La planificación y el desarrollo de las experiencias formativas que describiremos aquí tienen su basamento en los puntos que hemos venido argumentando. En este sentido, pensamos y ofrecemos una propuesta integral de formación que reúne y considera los distintos aspectos y trayectorias de las destinatarias y los destinatarios. Pensar la enseñanza en estos términos permite la formulación de diversas hipótesis ante esos problemas y la posibilidad de ensayar distintas soluciones que den cuenta de la diversidad de los destinatarios y destinatarias y de sus conocimientos heterogéneos. Cada instancia planificada propone relacionarse con el deseo de aprender, con las prácticas reales, con las contradicciones y tensiones que generan las temáticas. Planteamos la necesidad de asumir una posición activa en relación a estos conocimientos y un recorrido “espiralado” donde haya espacios para re trabajar antiguas convicciones preguntándose la razón de ciertas prácticas.

Entendiendo el aprendizaje como un proceso espiralado y no como una línea recta ascendente, proponemos un trabajo de búsqueda, de interrogación, de crítica, para comenzar a cons-

truir nuevas prácticas, es decir accionar, tomar conciencia de esa acción, generando transformaciones y conciencia de que no hay coincidencias absolutas, univocidad en las respuestas, sino que cada una y cada uno irá construyendo sus propias respuestas en un proceso dialéctico. La espiral da cuenta de movimiento, ese movimiento se construye con avances y retrocesos. Hay idas y vueltas, marchas y contramarchas pero implica dar saltos cualitativos que faciliten llevar a la práctica lo que se aprende en las aulas. Tal como sostiene Pichon-Riviére el aprendizaje "Es un proceso de apropiación instrumental de la realidad, mutuamente transformador" (Riviere: 1997: 45).

En consonancia con estas conceptualizaciones, presentamos la experiencia de la cátedra de Tecnología Educativa de cuarto año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta materia, obligatoria para las y los estudiantes de Ciencias de la Educación, está siendo elegida en los últimos tres años, como asignatura optativa por estudiantes de las carreras de Física, Matemática y Geografía de los profesorados correspondientes que se cursan en la misma Unidad Académica. La planteamos como un espacio de formación y reflexión académica entendiendo la importancia de construir conocimientos sobre las transformaciones socio-culturales y educativas actuales atravesadas por el uso casi universal de las TD, interpelando los saberes y las prácticas pedagógicas a partir de la inclusión de tecnologías y acercarse a la interpretación y diálogo con los nuevos lenguajes que surgen en estos contextos. Proponemos recorridos conceptuales espiralados (en el sentido que hemos abordado en este trabajo) para que las y los estudiantes desarrollen capacidades abordar los contenidos propios de la tecnología educativa de una manera crítica, inacabada, en movimiento, estudiando y analizando las influencias de las TD en los procesos de enseñanza, en las instituciones del sistema educativo de todos los niveles y en otros ámbitos en las que las mismas impactan. Se enseña y se aprende tecnología educativa con estrategias inmersivas, a través de procesos de enseñanza mediados TD, en colaboración, propiciando la circulación de las voces y compartiendo las producciones.

Parte de la propuesta, previa a la virtualización obligatoria por COVID 19 en los años 2020 y 2021) fue "extender", "abrir" el aula presencial con un aula virtual en el campus de la facultad, un grupo cerrado en Facebook, diversas herramientas en la web y un hashtag en redes sociales: #TecnoEduUNLP. Este hashtag tiene dos antecedentes: uno anterior de la misma asignatura: #TecEdUNLP2014 y el de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa también de la carrera de Ciencias de la Educación pero de la Universidad de Buenos Aires (UBA): #MovimientoTecnoEdu.

Si la combinación de aplicaciones en clase suele ser materia de exploración, en nuestras clases es una clave que define cada una de las propuestas a partir de aplicaciones que se usan de forma recurrente (por ejemplo, las asociadas a servicios de redes sociales) y otras para sostener sucesos específicos (por ejemplo, los sistemas de video-conferencia en línea). Ciertos objetos culturales contemporáneos como las películas cinematográficas, las series de televisión

y los juegos en línea que capturan la atención de millones de personas se destacan por un rasgo común: la alteración de las formas narrativas lineales. A diario vivimos estas experiencias, definidas por sus alteraciones en torno del tiempo, lo que incluye prospecciones, retrospecciones, simulaciones del tiempo real, suspensiones y paralelismos (Maggio, 2015 como se citó en Maggio et al, 2017:4 – 5).

La elección pedagógico-didáctica de poner en contacto a las y los estudiantes con herramientas digitales en situaciones de enseñanza no es aleatoria sino que responde al interés de formar usuarios críticos, pero no usuarios comunes sino futuros profesionales de la educación que formarán educadores de todos los niveles del sistema educativo o que trabajarán en niveles del sistema educativo en los que las políticas de inclusión digital están presentes. También creemos que este tipo de formación es política y es estratégica para que los y las jóvenes puedan ejercer su derecho a estar conectados. Las pantallas se transforman en ubicuas, omnipresentes, portables, personalizadas, nómades para los y las jóvenes que representan un modo de vida de ser y estar en la sociedad. Estar comunicado a toda hora y en todos los lugares es la realidad (Winocur, 2009).

Por estas razones, además del uso, se realiza propuesta de análisis metacognitivo para facilitar el análisis de las actividades desplegadas y de las circunstancias y propósitos educativos en los que se propone su incorporación.

En el caso puntual del uso de Twitter fue, a través de los diferentes años en los que se cursó la materia, bien recibido por un grupo y algo resistido entre otros y otras estudiantes. Muchas de ellas y muchos de ellos, no tenían cuenta en esa red social o le daban un uso ocasional relacionado con el ocio. Desde la cátedra propusimos su incorporación como un espacio optativo y, en los inicios de la cursada, la mayoría de los tweets eran del equipo docente. El propósito central no está puesto aquí en la herramienta sino en el desarrollo de capacidades críticas para la inclusión de tecnologías digitales en la enseñanza ya que estamos convencidos que es muy difícil desplegar dichas capacidades sin ser un usuario o una usuaria crítica de las tecnologías. Para ello es necesario brindar oportunidades y ofrecer experiencias en las que las TD estén presentes, por ejemplo, durante el desarrollo del parcial domiciliario se habilitaron “tweet-ayudas” con el hashtag #TipsParcial: pequeños “tips” que problematizan la consigna elaborada, su resolución y pretenden ayudar en la escritura del mismo, conectarse con los autores de textos abordados en clase a través de las cuentas de los mismos o establecer conversaciones con las y los pares. En otras oportunidades, Twitter se convirtió en un canal de consulta rápida de dudas diversas o en el medio en los que se realizan reales extensiones del aula. Estas estrategias intentan poner en juego y en práctica lo que Mariana Maggio (2012) denomina como “modos de participación en línea de los y las estudiantes”: buscar, encontrarse y ayudarse, compartir, registrar, organizarse y evaluar... (nos). La finalidad de estas estrategias se concentra en brindar oportunidades para experimentar el trabajo en red y sus ventajas para un momento del proceso educativo como la evaluación que suele proponerse frecuentemente de manera individual y casi secreta... Planteamos una experiencia colectiva en donde el proceso tenga mayor protagonismo que el resultado,

donde el afuera de la clase se ponga en diálogo con la clase misma y sus actores, un espacio para encontrarse y ayudarse sin ocultarse.

La Virtualización Obligatoria de los años 2020 y 2021 nos sorprendió con este camino recorrido. Nos concentramos en el primer momento en tomar los recaudos necesarios para asegurarnos que la propuesta de enseñanza era viable en las condiciones de conectividad que cada estudiante tuvo en el momento de decretarse el aislamiento obligatorio. Luego profundizamos la propuesta en línea y nos sostuvimos como comunidad de aprendizaje en los entornos virtuales con especial atención de no reproducir el formato típico de la clase presencial en el territorio digital.

Pequeñas ideas para finalizar este trabajo y abrir nuevos...

Octavio Paz, poeta mexicano, escribió una obra denominada “*Espiral*”. Creemos oportuno comenzar con las reflexiones finales de este trabajo con un producto cultural que va en sintonía con nuestra propuesta

Espiral

Como el clavel sobre su vara,

como el clavel, es el cohete:

es un clavel que se dispara.

Como el cohete el torbellino:

sube hasta el cielo y se desgrana,

canto de pájaro en un pino.

Como el clavel y como el viento

el caracol es un cohete:

petrificado movimiento.

Y la espiral en cada cosa

su vibración difunde en giros:

el movimiento no reposa.

(Octavio Paz. Libertad bajo palabra, p. 62)

“*El movimiento no reposa*”. Así intentamos que sean nuestras propuestas, dinámicas, vibrantes, desafiantes, que salgan de las zonas de comodidad y permitan poner en juego capacidades que no siempre lo hacen en la educación formal.

Trabajar con estos abordajes en las cátedras de grado universitario tiene algunas ventajas: las propuestas presenciales tienen ritmos, tiempos y encuentros previsible ya acordados, podemos “esperar” con mayor tranquilidad los procesos de las y los estudiantes. En cambio los procesos de capacitación son más vertiginosos, rápidos, requieren que los cambios se vean reflejados en las prácticas en tiempos cortos. Por otra parte, trabajar con profesores formados y profesoras formadas y en ejercicio habilita las reflexiones sobre las prácticas concretas que, en el caso de los y las docentes en formación son simuladas.

Cualquiera sea la situación de nuestros estudiantes / destinatarias y destinatarios lo central está dado por el protagonismo de las ideas de enseñanza, de las concepciones sobre el sujeto

y de las capacidades para interpretar, tener en cuenta y estar en sintonía con los escenarios habitados más allá de las cuestiones tecnológicas a las que también consideramos necesarias.

La “arquitectura didáctica” con la que se diseñan las propuestas, es decir, sus esquemas, sus soportes, es la que habilita algunos recorridos y dificulta otros, incluyendo las particularidades del uso y manejo del tiempo donde se alternan sincronicidades y asincronicidades como elementos estructurantes, pero también habilitan recorridos inéditos.

Creemos que poner en acción estas nuevas disposiciones diversificando las opciones pedagógicas o modalidades ofrecidas contribuirá a otros procesos y propósitos de la Universidad tales como la retención y mejora del rendimiento académico de las y los estudiantes, así como la terminalidad a partir de la posibilidad de la construcción de trayectos diferenciados especialmente en los últimos años de las carreras de grado. Todo esto es posible con la comprensión y el conocimiento de las potencialidades y estrategias de la educación mediada por TD.

Esperamos que nuestras reflexiones se conviertan en una invitación a la articulación donde lo tecnológico acompañe y potencie lo pedagógico y a su vez, lo pedagógico pueda diversificarse, enriquecerse, actualizarse a partir de las posibilidades que las TD y sus desarrollos les ofrecen. Si, tal como sostenemos, el conocimiento se construye de manera dialéctica y espiralada, cuando creemos que “terminamos” un capítulo, vuelven a abrirse interrogantes, dudas, se habilitan nuevos ámbitos para explorar, nuevas preguntas nos interpelan... Todavía queda mucho por investigar acerca de las posibilidades de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías en la educación superior. Muchas preguntas, muchos trabajos por hacer, pero aceptando el reto que nos hace Gloria Edelstein (2015) “Asumir plenamente la estatura intelectual de nuestro trabajo docente”.

Referencias

- Barberá, E. y Badía, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior [artículo en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) (vol. 2, n.o2). UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Casablancas, S. (2014). Enseñar con tecnologías. Transitar de las TIC hasta alcanzar las TAC. Buenos Aires: Editorial Estación Mandioca.
- Ciclo de Formación para la Gestión de Proyectos de Educación a Distancia (2018). Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. Secretaría Académica. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://bit.ly/2TvFBJC>
- Edelstein, G.E. (2015a). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G.E. (2015b). La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, formación e investigación.
- Freire, P. (1996). Política y educación. siglo XXI.
- Gros, B. (2015) La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. Education in the Knowledge Society, vol. 16, núm. 1, pp. 58-68. Universidad de

- Salamanca. Salamanca, España. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757005>
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maggio, M et all. (coord..) (2017) Tecnoedu2016: Enseñanza universitaria en movimiento. Recuperado de <https://docplayer.es/68593929-Tecnoedu-ensenanza-universitaria-en-movimiento-tecnoeduuba.html>
- Maggio, M., Martín, M. M., & Zangara, M. A. (2021). La clase como espacio abierto en tiempos de enseñanza en pandemia. Virtualidad, Educación Y Ciencia, 12(24), 86–98. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/36313>
- Martín, M. (2015) Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados para optar al grado de Magíster en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1256/te.1256.pdf>
- Martín, M. (2019). Redes que tejen conocimientos: hipermediando la enseñanza en la Universidad. Revista Diálogo Educativo, [S.I.], v. 19, n. 62, p. 1010-1022, out. 2019. ISSN 1981-416X. Recuperado de: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25629>
- Martin, M. M., González, A. H., Barletta, C. M., & Sadaba, A. I. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. In VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Moreno Castañeda M. (2011). "Por una docencia significativa en entornos complejos". Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual. Guadalajara. México. Recuperado de http://148.202.167.252/rector/sites/default/files/110520_POR%20UNA%20DOCENCIA%20SIGNIFICATIVA%20EN%20ENTORNOS%20COMPLEJOS_V6.pdf
- Paz, O. (1960) Libertad bajo palabra. Fondo de Cultura Económica.
- Riviére, E. P. (1997). Proceso Grupal. Nueva.
- Rosenberg, M.J. (2001) E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. McGraw-Hill, New York.
- Winocur, R. (2009). Robinson Crusoe ya tiene celular. México: Siglo XXI.